

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

RESEAU 62 : La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur

Romainville, Marc

Publication date:
2007

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Romainville, M 2007, *RESEAU 62 : La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur*. Service de Pédagogie Universitaire, Namur.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

N° 62 Mars 2007

La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur

r é s e a u

REVUE AU SERVICE
DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE L'APPRENTISSAGE
À L'UNIVERSITÉ



Le 17 octobre dernier, Madame la Ministre M.-D. SIMONET organisait une Journée d'étude sur le thème « La logique des compétences, chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'Enseignement supérieur ». Cette journée faisait suite à une rencontre précédente consacrée à la présentation et à la discussion d'un cadre européen de qualification¹. La Journée d'étude du 17 octobre avait pour but de s'interroger sur l'opportunité, la faisabilité et les éventuels dangers de la mise en œuvre d'une approche par compétences dans l'enseignement supérieur. Plusieurs membres des FUNDP participaient à cette réunion, ce 62^{ème} numéro de RESEAU vous en propose les conclusions.

Quatre questions ont été débattues à l'occasion de cette journée d'étude.

1. Quelles sont les **sources** de ce qui apparaît désormais comme une « irrésistible ascension » de la logique des compétences dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement dans l'enseignement supérieur ? Quels sont, en particulier, les motifs qui ont incité les responsables des expériences innovantes qui ont été présentées à l'occasion de cette journée à se « convertir » aux compétences ? Et pour quoi devrions-nous, à notre tour, être convaincus de l'intérêt de cette approche ?

2. Quels sont, par ailleurs, les avantages d'une telle approche ? En quoi cette logique des compétences constitue-t-elle une chance pour l'enseignement supérieur ? Que peut-on en attendre comme retombées positives ? De quels points de vue constitue-t-elle des **opportunités** à ne pas rater ?

3. Quels sont aussi ses **dangers** ? Comme toute nouvelle approche pédagogique, la logique des compétences comporte un certain nombre de limites et de risques potentiels, qu'il est impératif d'identifier afin d'en atténuer la portée. Génère-t-elle aussi des effets pervers, non désirables ?

4. Enfin, et sur la base des trois points précédents, dans quelles **perspectives** conviendrait-il de mettre en œuvre cette logique des compétences au sein des établissements d'enseignement supérieur ? Quelles sont notamment les quelques grandes balises à fixer à cette approche pour éviter les dangers identifiés dans le point précédent ?

1. À la source des compétences : des insatisfactions internes et de nouvelles demandes externes

Deux sources majeures ont été évoquées durant cette journée comme étant à l'origine de l'approche par compétences². D'une part, les équipes pédagogiques qui

¹ Ce cadre européen (European Qualification Framework) cherche à identifier, en termes de connaissances, de savoir-faire et de compétences, les résultats d'apprentissage correspondant aux principaux paliers de la scolarité. Les trois derniers niveaux ont trait aux trois cycles de l'enseignement supérieur. Une présentation succincte de ce cadre est disponible à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/prof/espaces/sup/eqf/seminaire_eqf.asp

² Par commodité, on parle d'Approche Par Compétence (APC), même si cette expression floue englobe des pratiques assez diverses qui vont de l'élaboration collective de référentiels de compétences jusqu'à la mise en place de dispositifs pédagogiques visant à développer

ont présenté des expériences concrètes ont clairement indiqué que des sentiments d'insatisfaction et/ou de mécontentement par rapport aux acquis effectifs de leurs étudiants en fin de formation avaient été à l'origine de leurs réflexions. Cette première source, *interne* aux établissements, a donc trait à leur souci de remédier à ce qui leur apparaissait comme des lacunes dans les acquis des étudiants. Trois problèmes récurrents ont été évoqués.

- La **superficialité** de certains apprentissages : même s'ils ont fourni, à un moment donné, des signes de maîtrise de certains savoirs, les étudiants se montrent pourtant incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient pertinents. C'est tout le problème des « savoirs morts » ou encore des « connaissances inertes » qui est posé ici. Par ailleurs, ces savoirs résistent mal au temps : les enseignants des années ultérieures s'interrogent, par exemple, sur l'étrange disparition de savoirs pourtant enseignés en première année.
- On a aussi dressé le constat d'un **manque d'intégration** des savoirs. Les étudiants « saucissonnent » leurs apprentissages et éprouvent des difficultés à élaborer des ponts entre les différentes matières auxquelles ils ont été confrontés, alors que la pratique professionnelle l'exigera bien évidemment.
- Enfin, certaines expériences ont aussi été élaborées pour pallier le fait que les formations actuelles ne parvenaient pas à installer chez les étudiants des acquis pourtant essentiels, précisément de l'ordre des compétences : le leadership et le travail en équipe, par exemple, pour les formations d'ingénieur (V. Wertz, UCL, Faculté des Sciences Appliquées). On déplore donc ici que des **compétences essentielles ne soient pas suffisamment installées** en cours de formation.

La seconde source de l'APC, davantage *externe*³, a trait à l'évolution des demandes qu'adressent la « société du savoir » et « l'économie de la connaissance » à ses enseignements supérieurs. Dans nos sociétés où la croissance économique est plus que jamais liée au capital humain et au développement des sciences et des techniques, on attend certes que les étudiants sachent des choses, mais aussi et surtout qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social, en quelque sorte qu'ils soient compétents pour être compétitifs. Plus globalement encore, X. Roegiers a insisté, dans son exposé introductif, sur l'urgente nécessité d'installer chez nos étudiants d'authentiques

spécifiquement des compétences.

³ Même si ces deux types de sources convergent sur de nombreux points, il paraît cependant utile de les distinguer dans la mesure où elles peuvent aussi mettre en avant des spécificités. Ainsi, M.-J. Jamar (Institut des Arts de Diffusion) a rappelé que la définition de compétences dans une section de son institut avait notamment pour origine le souci de cette section d'affirmer un certain nombre de finalités jugées essentielles par l'équipe de formation (internes) (par exemple, d'ordre artistique) alors que les demandes exprimées par le monde professionnel (externes) avait tendance à les négliger.

compétences citoyennes au service du développement durable de notre planète en danger.

Des études récentes ont d'ailleurs montré que ce sont précisément des compétences qui semblent « sous-produites » par les systèmes d'enseignement supérieur. Quand on interroge les diplômés sur l'écart entre ce qu'ils ont acquis durant leurs études supérieures et ce dont ils auraient eu besoin lors de leurs premières années de vie professionnelle, ils pointent du doigt des compétences telles que la capacité à résoudre des problèmes, à travailler sous la pression, à prendre des responsabilités et des décisions, à gérer son temps, à planifier, coordonner et organiser le travail (Paul et Suleman, 2005).

2. Les opportunités offertes par la logique des compétences

Des divers exposés, il semble que les atouts principaux d'une approche par compétences se situent à deux niveaux : d'abord, elle place résolument la mobilisation des savoirs au cœur de la formation. Elle permet ensuite une meilleure lisibilité et une plus grande transparence des acquis, profitables tant aux étudiants qu'aux enseignants ainsi qu'au monde extérieur.

Pour l'essentiel, une compétence n'est rien d'autre qu'un « savoir vivant » (par opposition au « savoir mort » décrit ci-dessus), c'est-à-dire un ensemble de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne « compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème. Malgré les nombreuses querelles sémantiques que le concept n'a pas manqué de provoquer, le message didactique des compétences est, en définitive, assez simple et vise précisément à pallier les lacunes énoncées au point 1. La logique des compétences cherche en effet à ce que, selon la séduisante formule de Ph. Perrenoud (1997), les acquis académiques des étudiants constituent pour eux d'authentiques « outils pour penser et agir dans le monde ». Comme l'a bien montré V. Wertz, il s'agit en quelque sorte de renverser la logique didactique classique qui a tendance à repousser en bout de formation la question de l'investissement de ce qui a été appris au sein de tâches significatives. Tout au contraire, **l'APC place au cœur de la formation la mobilisation des ressources à apprendre** et met d'emblée l'accent sur les situations que ces ressources permettent à la fois de mieux comprendre et de mieux gérer.

Ce recentrage de la formation sur la capacité des étudiants à mettre en œuvre les savoirs pourrait, en outre, être de nature à favoriser leur motivation. On sait en effet qu'un certain nombre de ce qu'on appelle les « nouveaux étudiants⁴ » abordent désormais leurs études avec des motivations davantage « instrumentales » et immédiates. Ce qui les motive à réaliser des études supérieures n'est plus de l'ordre de l'intérêt intellectuel « gratuit » et à long terme, mais plutôt de l'ordre de l'utilité

⁴ C'est-à-dire les étudiants qui ont bénéficié de la massification de l'enseignement supérieur en accédant à celui-ci alors qu'ils en auraient été exclus auparavant en fonction de leur parcours scolaire antérieur et/ou de leur origine sociale.

des savoirs *hic et nunc* (« à quoi cela peut-il nous servir ? »), voire de l'ordre de la stricte utilité sociale du diplôme. On peut, de plus, supposer qu'à l'avenir ce type de motivation fera tâche d'huile chez de plus en plus de nos futurs étudiants, issus d'un enseignement secondaire tout acquis à la logique des compétences. Le fossé entre les deux paliers risquerait de s'agrandir rapidement au point peut-être d'être infranchissable pour certains.

Le second avantage majeur de l'APC est que cette démarche, en particulier l'élaboration de référentiels de compétences, permet d'assurer à la fois une **meilleure lisibilité et une plus grande transparence des acquis des étudiants**. Comme l'a bien montré l'expérience relatée par C. Collette et E. d'Hoop (Haute École Léonard de Vinci, Soins infirmiers), un travail d'explicitation des compétences attendues en fin de formation, s'il n'est guère aisé et requiert une méthodologie serrée, a l'immense avantage d'identifier clairement les finalités de la formation en termes d'acquis à installer chez les étudiants. Outre que cette opération recentre l'enseignement sur l'étudiant et ses apprentissages, la mise au point de profils de sortie (que ce soit en fin de formation, en fin de cycle ou même en fin d'année) est bénéfique à trois types d'acteurs.

Pour les *étudiants* d'abord, cette opération participe à la *clarification du « contrat didactique »*. On sait en effet qu'un ensemble de règles, bien souvent implicites, régissent les relations entre l'enseignant et les étudiants. Dans le supérieur en particulier, un des aspects les plus cruciaux du métier d'étudiant (Coulon, 1997) consiste à décoder, sur le tas, les exigences de l'évaluation, trop souvent diffuses et implicites. Dès lors que ce sont les étudiants les plus favorisés au départ qui détiennent, grâce à leur éducation familiale et à leur capital culturel, les grilles de décodage de ces attentes tacites, l'opacité du contrat didactique constitue un obstacle majeur à la démocratisation des études supérieures (Bourdieu et Passeron, 1964). De ce point de vue donc, identifier clairement les compétences à atteindre et en informer tout aussi clairement les étudiants permet que l'évaluation ne se réduise plus au « jeu du chat et de la souris », mais retrouve sa fonction première, à savoir mesurer l'atteinte, par les étudiants, des objectifs de l'enseignement. L'évaluation y gagne en validité et en fidélité. La clarification des règles du jeu représente donc une piste majeure de promotion de la réussite, mais aussi de démocratisation de cette réussite.

Toujours au bénéfice des étudiants, l'élaboration de profil de formation facilite aussi la *mobilité* entre établissements, puisque ces derniers sont ainsi mieux renseignés sur les finalités qui devraient être poursuivies à l'occasion d'un séjour d'échange. Ultérieurement, on peut aussi faire l'hypothèse que *l'employabilité* de l'étudiant en soit favorisée : il sera davantage capable de « se vendre » vis-à-vis d'éventuels employeurs puisqu'il pourra informer ces derniers de ses acquis effectifs et pas seulement faire état d'un niveau d'étude général. C'est d'ailleurs une des fonctions du supplément au diplôme depuis Bologne.

Pour les *enseignants* ensuite, le fait de disposer d'un référentiel commun de compétences à atteindre en fin de formation possède également un grand nombre

d'avantages. *La cohérence et l'articulation* entre des différents enseignements devraient en être augmentées, puisque les enseignants ont en point de mire les mêmes grandes visées. Les référentiels constituent aussi d'excellentes occasions de *dialogue* entre enseignants. Ils peuvent également favoriser le travail *interdisciplinaire* dans la mesure où les compétences sont presque par nature interdisciplinaires : l'efficacité dans l'action se moque des découpages arbitraires du savoir en disciplines.

De manière plus générale enfin, les **acteurs du monde extérieur** peuvent aussi bénéficier d'un travail interne de clarification des profils de sortie. On a ainsi évoqué le bénéfice que pourraient en retirer les partenaires de la formation, comme les maîtres de stage, qui peuvent alors coordonner leurs exigences aux visées explicites de la formation. Les employeurs apprécient aussi de connaître les acquis réels des étudiants quand ils recrutent en fonction d'un profil de qualification précis.

3. Les dangers liés à la logique des compétences

La logique des compétences n'a bien sûr pas que des mérites... Comme toute approche pédagogique, elle possède ses propres limites. Elle pourrait, en outre, entraîner des dérives dommageables, voire des effets pervers non souhaitables.

Deux **limites** à l'implantation de la logique des compétences dans l'enseignement supérieur ont été évoquées. La première a trait à l'*inégalité prédisposition des différentes filières, disciplines et finalités* à « s'habiller » en compétences. Il est frappant de constater que les principales applications de l'APC qui ont été rapportées durant cette journée concernent des filières de formation préparant à un profil professionnel relativement bien défini, voire à des métiers très ciblés (ingénieur, médecin, infirmier, ...). Rien ne nous assure donc qu'une transposition de cette logique à des études au terme desquelles l'avenir professionnel des étudiants est imprécis, large et diversifié ne soit ni aisée ni possible. De plus, bon nombre d'expériences d'APC se sont développées au sein de filières « sélectives », avec concours et/ou examen d'admission. De ce point de vue aussi, rien ne dit que le recours à la pédagogie active, corollaire fréquent de la logique des compétences, soit possible avec tous les types d'étudiants des filières non sélectives. On sait en effet que cette pédagogie est en définitive plus exigeante pour les étudiants eux-mêmes (nécessité d'une autogestion des travaux de groupes, plus grande autonomie dans la structuration des connaissances, insuffisance de la simple restitution, ...). Par ailleurs, l'expérience de La Cambre, rapportée par J.-L. Genard, nous a aussi montré que la définition de compétences dans le domaine des finalités complexes n'est pas une sinécure, au point que cet établissement y a parfois renoncé, en consacrant davantage d'énergie à l'élaboration de dispositifs pédagogiques de développement de ces compétences.

Une seconde limite touche à *l'évaluation*, particulièrement délicate dans le champ des compétences. On l'a vu, le concept de compétence reste flou et polysémique. La réalité qu'il désigne est complexe. Elle englobe en effet des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des attitudes ; l'ensemble de ces ressources devant être, de surcroît, «

mobilisé », ce qui suppose aussi une volonté d'agir. Reste que les enseignants, dans une APC, sont invités à évaluer les acquis de leurs étudiants, donc à se prononcer sur le fait de savoir si ces derniers ont atteint ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues, ce qui soulève de redoutables questions de validité et de fidélité. On s'est même demandé si les cadres et les outils actuels de l'évaluation dans le supérieur (les sessions, les examens terminaux, le « blocus », ...) étaient réellement compatibles avec une évaluation des compétences. On perçoit, en tout cas, que des formes d'évaluation plus adaptées doivent être mises en place, comme le portfolio. La question de l'évaluation des compétences est d'autant plus cruciale qu'une condition d'implication des étudiants dans une logique des compétences réside dans la congruence entre méthodes d'enseignement et méthodes d'évaluation. Dès lors que le comportement des étudiants est véritablement dicté par les exigences de l'évaluation, mettre en place une logique de formation par compétences tout en conservant le type d'évaluation traditionnelle ne peut conduire qu'à l'échec.

Quatre **dérives** potentielles de l'APC peuvent être identifiées. La première serait de déployer une *approche trop étroite et pratico-pratique* des compétences. L'injonction à sans cesse montrer comment les savoirs peuvent être mobilisés pourrait conduire à centrer l'APC sur des savoir-faire concrets et triviaux, en délaissant les objectifs complexes de plus haut niveau.

Le deuxième écueil d'une logique des compétences serait qu'elle aboutisse à *une parcellisation et à un émiettement* des objectifs de formation. La tentation est en effet grande, lors de l'élaboration d'un référentiel de compétences, d'affiner sans cesse la description et de multiplier à l'infini et de manière de plus en plus détaillée les compétences et sous-compétences à atteindre. Le référentiel en devient illisible et n'aide plus à centrer la formation sur l'essentiel.

La troisième dérive de l'APC consisterait à ce que *la formation se subordonne de manière excessive aux attentes du monde professionnel*. Les référentiels de formation ne doivent pas être confondus avec des référentiels de métier. Si un dialogue entre le monde de la formation et celui des professions autour des finalités des programmes est salubre, les établissements de formation doivent conserver leur autonomie, notamment pour les raisons suivantes :

- ils poursuivent des finalités qui leur sont parfois spécifiques et qui ne sont pas nécessairement valorisées par le monde du travail ;
- les compétences à atteindre en fin de formation « débordent » les métiers (par exemple, elles incluent la capacité précisément de changer de métier ou encore d'aborder de manière innovante les métiers) ;
- les associations professionnelles ne sont pas nécessairement les mieux placées pour identifier les compétences clés à développer en formation, notamment parce qu'elles ne représentent qu'une partie seulement des débouchés professionnels, comme nous l'a montré le collègue de La Cambre pour les architectes.

Une *approche purement « cosmétique »* de la logique des compétences peut être perçue comme un quatrième écueil possible. Si les compétences deviennent une mode pédagogique de plus, certains auront vite fait (en attendant la suivante...) de parer les anciens contenus de formation des atours des compétences et d'en rester à ce ravalement de façade. Or, l'établissement d'un référentiel de compétence, d'une part, exige une révision en profondeur des finalités de la formation et, d'autre part, ne porte pleinement ses fruits qu'à la condition qu'il ait des effets à la fois sur les pratiques de formation (on ne développe pas des compétences uniquement comme on enseigne des connaissances) et sur les pratiques d'évaluation.

Enfin, deux **effets non souhaitables** de la logique des compétences peuvent être dénoncés. Le premier renvoie à un célèbre dilemme pédagogique qui veut que les méthodes les plus innovantes et actives, qui sont bien souvent des corollaires de l'APC, ont tendance à « *favoriser les favorisés* », c'est-à-dire à mieux convenir aux étudiants issus de milieux sociaux favorisés, en phase avec les principes et les modes de fonctionnement de ces méthodes. D'où l'importance, d'une part, de ne pas se centrer uniquement sur ce type de méthodes, même dans l'APC (cf. ci-dessous) et de contrecarrer cet effet en développant, en complément aux méthodes actives, des activités de structuration plus classique des savoirs.

La deuxième crainte a trait au *soubassement idéologique* des compétences. En effet, si le monde de l'éducation s'est, en partie, tourné vers les compétences pour des raisons qui lui étaient propres, il a aussi été « poussé dans le dos » dans ce sens, notamment par de nouvelles demandes pressantes que lui adressait la société (cf. motifs internes et externes décrits ci-dessus). On a donc insisté, durant cette journée d'étude, sur la nécessité d'identifier correctement le « jeu dans lequel on joue » et les enjeux de société sous-jacents à la logique des compétences. Deux axes de réflexion ont été tracés. D'une part, on voit bien comment les compétences pourraient servir de support bureaucratique à une perspective managériale de contrôle des établissements d'enseignement supérieur. Dans ce sens, on peut aussi s'interroger sur les finalités exactes du cadre européen de qualification (EQF).

D'autre part, la logique des compétences constitue une grille de lecture particulière des situations de formation et de travail (Dolz & Ollagnier, 1999). Elle met en effet l'accent sur les qualités individuelles des personnes davantage que sur les conditions dans lesquelles ces personnes sont placées. La sociologie du travail avait déjà attiré notre attention sur cet aspect des compétences lors de leur entrée dans le monde professionnel : il n'est pas anodin d'analyser ce qui se joue sur un poste de travail en termes de compétences des individus plutôt qu'en termes organisationnels. On présuppose alors que le principe explicatif de l'efficacité dans l'action est à rechercher du côté des caractéristiques personnelles de celui qui agit plutôt que du côté des conditions dans lesquelles il est placé, ce qui accentue le poids de l'individu au détriment du contexte (Curie, 1998).

4. Quelques perspectives de mise en œuvre

Sur la base des points précédents, un certain nombre de balises à placer à

l'introduction de la logique des compétences dans l'enseignement supérieur peuvent être identifiées.

Il s'agirait d'abord d'opter pour une **vision large et non étriquée** des compétences, compatible avec les finalités ambitieuses qui ont toujours été celles de l'enseignement supérieur : assurer des acquis solides et conformes aux avancées les plus récentes de la science et apprendre aux étudiants à penser par eux-mêmes. On a donc insisté sur le fait que la compétence n'était pas seulement de l'ordre du « savoir agir », mais plutôt du « savoir pour agir ». Autrement dit, les finalités du supérieur restent, même dans une logique de compétences, de fournir aux étudiants des outils intellectuels de compréhension en profondeur des situations qu'ils seront appelés à gérer et des solutions qu'ils auront à mettre en œuvre, de manière à ce qu'ils restent critiques par rapport à ces situations et solutions. Dans cette perspective, une logique de compétences dans l'enseignement supérieur ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le sens et sur les valeurs qu'elle souhaite promouvoir. On a ainsi regretté que des termes pourtant cruciaux du cadre européen de qualification ne soient pas davantage définis, comme « l'autonomie » et la « prise de responsabilité ».

De nombreuses réflexions ont également été dans le sens d'une **vision souple et non dogmatique** des compétences. Ainsi, un référentiel de compétences est un outil, et non un carcan, qui aide à réfléchir collectivement sur les finalités d'une formation. Dans ce sens, il convient de trouver le degré de généralité adéquat dans l'élaboration de ce référentiel. On doit sans doute s'en tenir à un petit nombre de compétences clés, mais significatives, tout en évitant des généralités creuses. Dans cette perspective, la multiplication des niveaux de description des compétences ne serait pas souhaitable. Le cadre national de qualification devrait rester léger et servir essentiellement d'outil assurant le lien entre l'EQF européen et les référentiels des différents établissements.

Enfin, on a aussi prôné une **vision ouverte et non exclusive** d'une logique des compétences dans l'enseignement supérieur. En particulier, on a insisté sur le fait qu'un référentiel de compétences précise les finalités d'une formation, mais que plusieurs chemins peuvent y conduire. Même si une approche par compétences a sans doute des impacts sur les pratiques de formation, on ne doit pas lier automatiquement logique des compétences et basculement complet du programme vers les méthodes actives. Les autres types d'approches pédagogiques ne doivent en aucun cas être bannies d'une logique des compétences, notamment parce qu'elles sont susceptibles de mieux convenir à certains types d'étudiants et à certains types d'apprentissages.

5. Références

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Curie J. (1998). Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure. *Éducation permanente*, 135, 133-142.

- Dolz J. & Ollagnier E. (eds) (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives*, 2.
- Paul J.-J. & Suleman F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Éducation et Sociétés*, 15 (1), 19-43.
- Perrenoud Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.

Lus, vus et entendus... ou les brèves du S.P.U.

Un coup d'œil dans le rétroviseur...

En continuant à explorer l'histoire des conceptions de l'Université, on s'aperçoit que la volonté de dépasser la division et l'émiettement des savoirs, réaffirmée dans notre Charte, a une longue histoire. L. Liard rappelait, dès 1888, que l'université devait rester synonyme de rapprochement et de mise en perspective des savoirs :

« Plus la science pénètre dans le détail infini des choses, plus sont nécessaires les points de repère et les vues d'ensemble. Le spécialisme seul, exclusif est une meule terrible qui pulvérise les idées. La science est intelligence ; l'intelligence est lien. La spécialité étroite qui ne se rattache pas à des idées plus larges, ne saisit qu'un tout petit coin de la réalité, sans le comprendre, parce que le comprendre, ce serait le prendre avec autre chose, c'est-à-dire le relier à l'ensemble. « On réclame des savants qui pensent » disait naguère un écrivain allemand, effrayé par l'excès et le danger des spécialités dans son pays. »

Liard L. (1888). *L'enseignement supérieur en France. Tome second*,
Paris : A. Colin, p. 355.

Une publication récente...

DeRoth L. (2005). *Enseigner en couleurs. 33 réflexions pour des exposés magistraux dynamiques*. CEFES : Université de Montréal (disponible à la bibliothèque du SPU).

Un professeur de l'Université de Montréal, récompensé par de nombreux prix d'excellence en enseignement, nous fait partager, avec enthousiasme et humour, 33 pistes d'amélioration des exposés magistraux. On y trouve notamment des conseils pertinents sur la manière de maintenir l'attention au sein d'un grand groupe, sur les attitudes essentielles qu'un orateur doit développer pour captiver son auditoire ainsi que sur quelques dispositifs permettant d'interagir plus efficacement avec ses étudiants.

Un site à consulter...

<http://ntic.org/>

NTIC. org est une réalisation de la Vitrine Technologie - Éducation qui regroupe plus de 90 établissements du Québec (commissions scolaires, collèges et universités). Cette Vitrine a pour mission de favoriser et de soutenir l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'enseignement. La Vitrine vous propose notamment plus de 1100 sites éducatifs triés sur le volet, plus de 650 périodiques francophones offrant du contenu en ligne et un guide technique (L'ABC du multimedia) qui introduit aux différentes formes d'usage du multimédia dans l'enseignement en les définissant et en les illustrant. Défense de la langue française oblige, les termes anglophones sont tous traduits, ce qui nous vaut de belles découvertes telles que le « babillard électronique » et le « clavardage »...